



HAL
open science

Evaluation de l'impact des stéréotypes de la violence verbale en milieu scolaire hétérogène

Christina Romain

► **To cite this version:**

Christina Romain. Evaluation de l'impact des stéréotypes de la violence verbale en milieu scolaire hétérogène. H. Boyer. Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène Tome 3 Education, Ecole, Didactique. , L'Harmattan, pp.203-212, 2007. hal-01855288

HAL Id: hal-01855288

<https://hal.science/hal-01855288v1>

Submitted on 7 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Evaluation de l'impact des stéréotypes de la violence verbale en milieu scolaire hétérogène

ROMAIN Christina

I.U.F.M. Aix-Marseille – Université de Provence

Laboratoire Parole et Langage - CNRS UMR 6057

A partir d'un corpus composé des témoignages des enseignants de deux collèges, regroupant deux populations d'élèves appartenant à des milieux socioculturels différenciés, et de seize heures d'enregistrement audio de cours de français enregistrées dans ces mêmes établissements, cette communication vise à décrire les stéréotypes attachés au concept de violence verbale à partir des représentations des enseignants eux-mêmes et à analyser d'un point de vue interactionnel la confrontation de ces stéréotypes avec la réalisation effective de cette manifestation particulière de la violence telle qu'elle a été observée dans ces établissements et, plus précisément, d'évaluer la pertinence des représentations et des stéréotypes attachés à ce concept. Dans le cadre de ce colloque, cette communication vise à présenter une approche du stéréotypage et des stéréotypes produite dans le champ disciplinaire des sciences du langage (sociolinguistique et analyse des interactions verbales). Il s'agira, à travers l'analyse présentée, de mettre en évidence, au sein d'interactions didactiques (orales), la prégnance aussi bien que la rentabilité des stéréotypes dans la communication didactique. Ainsi les différentes représentations de la violence verbale effectivement vécue (voire subjectivement considérée comme vécue), l'image véhiculée par les médias, la thématisation très actuelle du concept de violence en milieu scolaire et finalement les vraisemblables malentendus des règles de politesse entre les différentes classes sociales considérées peuvent conduire à une représentation et à un stéréotypage des faits de violence qui pourraient s'avérer objectivement ne pas en être. L'un des objectifs de cette étude est notamment de déconstruire l'idée de violence verbale stricte voire irréductible telle quelle est véhiculé dans les représentations collectives qui la rend inhérente et donc incontournable dans les zones difficiles d'enseignement. Il s'agira donc, comme cela vient d'être évoqué, de mettre en évidence, au sein d'entretiens d'enquêtes la prégnance de stéréotypes liés à la violence verbale et de les confronter à la pratique du terrain de ceux-là même qui les construisent ou bien qui concourent à les véhiculer. Enjeu significatif, dont on ne peut ignorer l'importance, puisque si les stéréotypes peuvent être positifs, on retrouve néanmoins de nombreux stéréotypes négatifs sur la jeunesse dans les médias, discours politiques (etc.) et on ne peut ignorer l'impact de cette image négative sur les jeunes eux-mêmes et sur l'attitude de la société à leur égard telles que certaines recherches l'ont montré. Nous citerons rapidement STEELE (1997), cité par CROIZET, DUTREVIS, DESERT et LEYENS (2003), pour qui les réputations

d'infériorité intellectuelle peuvent dans certains contextes évaluatifs interférer avec le fonctionnement cognitif et détériorer la performance des personnes qui en sont la cible ; mais aussi PROVOST, YZERBYT, CORNEILLE, DESERT et FRANCARD (2003), pour qui le fait de placer des membres d'un groupe s'exprimant dans une variété linguistique dominée non standard augmente la tendance de ces derniers à confirmer ce stéréotype dans leurs comportements linguistiques.

Dans cette perspective, l'approche pragmatique a été privilégiée pour mener à bien l'analyse des interactions scolaires et de leurs enjeux. Le cadre d'analyse s'est inspiré de nombreux travaux menés en pragmatique et en linguistique interactionnelle, et plus précisément de ceux de KERBRAT-ORECCHIONI (1992) et de VION (1992, 1999). Le modèle de BROWN et LEVINSON (1978, 1987) prolongé par KERBRAT-ORECCHIONI (1996), tout comme la notion de face empruntée à GOFFMAN (1971, 1973), seront tout particulièrement utiles pour mettre en exergue l'impact et la rentabilité des stéréotypes dans la communication pédagogico-didactique.

Avant d'en venir à la présentation de l'analyse des entretiens et des interactions didactiques constitutifs du corpus, nous évoquerons le terrain et les caractéristiques socioculturelles dont nous disposons suite au traitement d'un questionnaire rempli par les élèves¹ et aux informations délivrées par les membres de l'établissement scolaire.

Description du terrain

Le terrain d'étude (SCHULTZ-ROMAIN 2003) est composé d'une part de deux classes de 4^{ème} et de deux classes de 3^{ème} dans un collège classé Z.E.P. (collège B) de la ville de Vitrolles, d'autre part de quatre autres classes de même niveau dans un collège des quartiers sud de la ville de Marseille (collège A), soit un total de huit classes. Concernant le recueil des données, le travail a consisté à analyser les interactions verbales, intervenant entre enseignante / élève(s) à l'occasion d'activités métalinguistiques et d'activités littéraires (cours de français exclusivement). Plus précisément, les deux collèges considérés présentent les caractéristiques suivantes : le collège inscrit en Z.E.P. est situé tout près du centre ville de Vitrolles, commune des Bouches-du-Rhône, elle-même située à 40 km de Marseille. Ce collège est entouré par une autoroute et par une cité, composée d'H.L.M., donnant directement sur les salles de classe. Au sein du milieu familial des élèves, on parle pour la grande majorité une autre langue que le français (dans les deux tiers des familles on parle arabe, comorien, portugais, espagnol, malgache, russe, congolais ou encore créole) et la situation économique de la famille souche (chômage, bénéficiaires du R.M.I., longue maladie, monde ouvrier) peut sembler homogène du

¹ Cf. traitement statistique des résultats du questionnaire rempli par 187 élèves des deux établissements considérés (SCHULTZ-ROMAIN, 1^{er} vol, 2003 : 1-9)

fait de sa précarité ou de sa précarisation. On note, que les enfants sont issus de familles nombreuses, vivant dans de petits logements sociaux. Au contraire, le collège de la ville de Marseille, qui se situe à quelques minutes du centre ville, possède une très spacieuse cour de récréation ainsi qu'un grand stade et il est très arboré. Il s'implante dans un quartier relativement bourgeois, composé de très nombreux commerces, traversé par le tramway marseillais, le métro, de nombreuses lignes de bus, à proximité se trouve l'hôpital de la Timone, deux hôtels, un lycée technique, deux écoles, deux grands supermarchés. Ce quartier est très vivant, jeunes et vieux s'y côtoient. Dans le milieu familial des élèves, on parle exclusivement le français. Les deux parents travaillent dans 90% des cas. Ils occupent des postes à responsabilités ou exercent des professions libérales.

I- Les représentations de la violence verbale du point de vue des enseignantes : Résultats des entretiens

Nous présentons ici les résultats du traitement des entretiens des enseignantes afin de savoir comment elles caractérisent une attitude menaçante de leurs élèves. Dès à présent, nous soulignons qu'aucune d'entre elles n'a évoqué spontanément la notion de violence verbale.

Il ressort de ces entretiens une description de la violence verbale différente selon le collège considéré. Ainsi, lorsque les enseignantes du collège A évoquent le comportement de leurs élèves, elles les qualifient d'élèves sans problème (il nous est d'ailleurs signalé que les dégradations matérielles et violences physiques sont inexistantes dans ce collège) alors que les enseignantes du collège B parlent d'incivilités, de problèmes et de difficultés. Lorsqu'on introduit le concept de violence verbale, les enseignantes du collège à milieu facile soulignent que la violence verbale rencontrée est nulle ou tout au plus peut être qualifiée d'implicite, c'est-à-dire qu'elle intervient seulement lorsque l'enseignante ressent que l'élève qui est en face d'elle est énervé (la potentialité agressive est marquée au travers de la prosodie et du non-verbal, il y a donc absence de manifestation verbale) et elles assurent désamorcer aussitôt ce type de situation potentiellement agonale et rester maître de l'interaction didactique. Cette forme de violence verbale correspondrait à une potentialité de violence qui serait contenue ou retenue par les élèves et qui, finalement, n'est jamais exprimée mais qui est perceptible non pas au travers du matériau linguistique mais au travers de la description et de l'interprétation par les enseignantes du non-verbal produit par l'élève (posture physique, intonation, marques prosodiques, mimique, etc.). *Dans ce collège, la violence effective est donc réputée inexistante, quant à la violence verbale, extrêmement rare, elle peut être qualifiée de non verbale et/ou para-verbale, relevant du non-dit. Lors des entretiens, les enseignantes ont également donné leurs représentations de la situation de leurs collègues de Z.E.P. (soulignons que ces enseignantes n'ont jamais enseigné dans ce type d'établissement) : elles ont insisté sur le fait que leurs collègues vivaient dans une insécurité permanente et se trouvaient dans l'incapacité de mener à bien leurs séquences pédagogico-didactiques.*

Au contraire, les enseignantes en milieu difficile insistent sur la notion d'incivilités tout en assortissant leurs propos de modalisateurs (« je crois que ce sont les incivilités », « c'est ce que les collègues appellent incivilités »). L'appellation de violence verbale n'est donc pas prégnante dans le milieu enseignant rencontré pour les besoins de notre étude : les enseignantes associant à cette notion les non reconnaissance du respect de ce que doivent être, selon la communauté enseignante de l'établissement, la vie de la classe, les règles du milieu scolaire et le respect du professeur, c'est-à-dire finalement la non-reconnaissance des règles implicites et explicites en milieu scolaire (par rapport à leurs pairs, à leur enseignante, au collègue). Dans le même temps, ces mêmes enseignantes soulignent les difficultés socio-économico-culturelles rencontrées par la majorité des familles des élèves composant leur établissement, et bien sûr scolaires rencontrés par les élèves eux-mêmes. Dans cette Z.E.P., les enseignantes caractérisent la violence d'une part par une atteinte à l'intégrité physique (aux personnes) et aux biens (racket, agression physique contre un enseignant ou un élève, dégradation matérielle) et d'autre part par une atteinte à l'intégrité morale ou violence verbale / morale (incivilités banalisées, récriminations, insultes, grossièretés, interruptions, tutoiement du professeur, règles de savoir-vivre sans cesse bafouées, indiscipline : le moindre incident dégénère en bagarre, la moindre digression dans un cours le fait dégénérer en discussion voire en débat...). *Plus précisément, il ressort de ces entretiens deux degrés d'incivilités : un premier degré correspondant à une violence verbale de base, primaire, dite banalisée et regrettable (en tout cas regrettée par les enseignantes en tant que composante du bagage linguistique –voire éducatif- d'un grand nombre d'élèves), constituée par des incivilités de manquements aux règles d'un établissement scolaire et aux règles constitutives d'une interaction didactique classique réussie, sans conflit émergent (ces enseignantes ont dressé consensuellement la liste suivante : prise de parole, à haute voix et intempestive (voire hors de propos), pour insulter un élève ou émettre des commentaires, faire des réflexions ; refus d'un élève d'obéir à un professeur (ex : refus de donner le carnet de correspondance) ; installation dans le brouhaha (tirage de chaise) et pendant un quart d'heure ; ne s'installent pas à la place qui est désignée par le professeur). Puis, un second degré, le plus proche du point de rupture définitif de la communication, correspondant à une violence verbale aggravée destinée à d'autres élèves ou au professeur (insultes, grossièretés, tutoiement, obscénités). Etat de fait que les enseignantes des deux collèges avouent craindre et s'efforcer d'éviter. Enfin, ces enseignantes nous ont également livré leurs représentations de leurs collègues enseignant en milieu dit facile : elles ont souligné leur « chance » de ne pas avoir à faire le « gendarme » et on souligné la qualité du milieu en le qualifiant de « facile » et de « rêvé ».*

A ce stade, on observera que les représentations croisées des deux groupes d'enseignantes confirment donc les représentations que chaque groupe a sur lui-même, à l'exception de la conduite de la séquence pédagogico-didactique qui n'est à aucun moment considérée comme non réalisable par les enseignantes du collège B (au contraire donc de la représentation que les enseignantes du collège A ont sur leurs collègues du collège B).

Une fois décrites les représentations des enseignantes, nous nous sommes intéressée à la gestion de la relation interpersonnelle. Nous nous sommes posée la question de savoir quel registre discursif était utilisé par les enseignantes lorsqu'elles étaient confrontées à des menaces voire lorsqu'elles étaient touchées par des incivilités. Ceci afin d'établir un registre discursif convergent ou bien divergent en fonction du groupe d'enseignantes considérées. Enfin, cette démarche nous a conduite à nous demander si les enseignantes de Z.E.P. parvenaient ou pas à mener à leur terme les séquences pédagogico-didactiques.

II- La description de la relation interpersonnelle du point de vue de l'impolitesse

L'analyse porte précisément sur la gestion de la relation interpersonnelle à l'occasion de la remise en cause de la relation dissymétrique classique enseignante / élève, c'est-à-dire à l'occasion d'une tentative de déstabilisation voire d'un renversement du rapport de places classique. Cette démarche a consisté à recenser tous les échanges constitutifs de ce type de tentative, soit un corpus de 61 extraits de 16 heures de transcription². Ceci afin de faire apparaître d'une part la forme de l'atteinte ou de la menace portée à l'encontre de la face de l'enseignante (qui conduit l'enseignante à occuper dans un délai plus ou moins court un positionnement de type bas), et d'autre part la réaction de l'enseignante qui va déterminer si elle s'est trouvée dans une position haute restaurée ou bien dans une position basse. Une fois ce travail de classement opéré, il a été procédé à une sélection des exemples caractéristiques de chacune des situations rencontrées, c'est-à-dire des différentes manifestations d'atteinte ou menace produite à l'encontre des faces des enseignantes et des différentes réactions de ces dernières³.

A l'occasion de comportements agonaux ou à tout le moins potentiellement discréditants pour la face, il s'avère que les enseignantes du collège en milieu socioculturel dit favorisé ont recours principalement à leur place institutionnelle (position haute) mais aussi à leur place subjective (expert, autorité) pour rétablir leur position haute et de fait la position basse des élèves. Elles entendent *conserver la distance institutionnelle qui les sépare de leurs élèves et par conséquent les places institutionnelles de chacun*. Ainsi, ces enseignantes répondent à un acte menaçant à l'encontre de leur face par un acte à son tour menaçant à l'encontre de la face du ou des élèves concernés (cf. ex. n°1) et alors même que la situation ne le justifie pas systématiquement (cf. ex. n°2).

Ex : n° 1 P : [...] alors + chu::t +++ c'est une coupe sombre ce matin + c'est ta place toi là-bas
 E1 : eh où je me mets madame <ton ironique et provocateur>
 P : ↑ j'ai pas TRES bien compris la façon dont tu m'as parlé/ tu me remets ton carnet de correspondance ++ ↑ mesure et démesure
 E1 : j'ai bien parlé madame
 P : ah ! dommage que j'ai pas fait un enregistrement en direct/ ↑ j'aurais cumulé tes propos et la façon dont tu l'as dit + c'était/ tout à fait/ ELOGIEUX <l'élève lui apporte son carnet> merci monsieur [...]

² cf. SCHULTZ-ROMAIN (annexes vol. II, 2003 : 505-536)

³ cf. pour une analyse de chacun des exemples SCHULTZ-ROMAIN (2003 : 200-273)

- n° 2 P : [...] c'est le cheval et l'âne le premier/ ↑ à quoi tu joues + au cheval ou à l'âne ++
alors tu lis le texte et tu lis d'abord ce qu'i(l) faut faire
E : mais le premier c'est pas deux cent!

Au contraire de cette démarche, les enseignantes en milieu socioculturel dit défavorisé n'interviennent pas systématiquement pour rétablir voire réprimander et sanctionner une tentative de destitution de leur positionnement haut au profit des élèves. A partir du corpus recueilli, l'analyse a pu établir que, dans la majorité des situations didactiques (et ce quel qu'en soit le contexte : intra-disciplinaire, péri-disciplinaire ou extra-disciplinaire), face à des actes menaçants à l'encontre de la face des enseignantes ou de non-reconnaissance de la présence des enseignantes, ces dernières ont majoritairement une position dite basse en B, c'est-à-dire que ces enseignantes ne cherchent pas à maintenir ou entretenir la distance initiale qui les sépare de leurs élèves, pas plus qu'elles ne cherchent à la restaurer lorsque des interventions d'élèves la réduisent par un acte menaçant (*actes directifs, critiques, contestations, reproches ou réfutations, ignorance de la personne et donc de la fonction de l'enseignante* (conversation à haute voix entre élèves en chevauchant ou pas les propos de l'enseignante), *ou enfin distance de communication étroite ou familière*) comme en attestent les exemples suivants :

- Ex : n° 3 P : réponse d'arnaud/ catherine dit pierre de ne pas assurer seul la voiture <rire>
E1 : quelle voiture
E2 : de quoi tu parles
P : arnaud/ assurer seul votre défense/ il n'est pas question d'assurer une voiture + il s'agit pour un avocat de prendre la défense de quelqu'un <reproche et mécontentement>
E3 : il est con/ mais qu'est-ce qu'il est con
E4 : sur la tête de ma mère il est pas fini lui
P : alors ++ plusieurs <... ?> pour cette phrase/ [...]

- n° 4 <l'enseignante commence à lire un texte à haute voix>
P : ↑ j'aimerais bien ne pas entendre HAFID ce serait bien
<elle continue à lire et Hafid à parler avec son voisin de table Michaël, malheureusement ils parlent trop doucement pour qu'il nous soit possible de transcrire leurs propos>
P : voilà/ HAFID il a un livre il sert à RIEN/ ABSOLUMENT à RIEN/
il décoire la table là vous voyez t'as pas chut suivi/ on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé
E2 : qu'est-ce qu'elle veut [ton montant et l'élève se redresse]
<... ?>
P : vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée générale c'est quoi

- n° 5 P : oui voilà/ et puis elle est plus insouciant + est-ce qu'elle a conscience du destin/ qui les attend/ non donc euh: (il) y a de ça aussi ++ alors deux secondes/ vous lisez le passage où antigone est avec sa nourrice/ pour la prochaine fois/ pour mardi après-midi
E1 : fait
E2 : chier
faut lire tout ça

- n° 6 P : [...] vous avez noté ++ alors je vais vous mettre des questions de type brevet + vous allez y réfléchir + et puis + on va + ↑ on reprend hein au début <...>/ alors <l'enseignante écrit au tableau> + je marque hein différentes questions qu'on va développer ++ registre de langue + mots de la même famille + champ lexical + & on va récapituler un petit peu les thèmes qu'on voit régulièrement +++ les différents éléments qui composent un mot ++ alors après on passera au niveau/ de la structure des phrases
- E1 : yoann t(u) as du blanco
- E2 : demain tu viens
- E3 : eh oui je voudrais à deux heures
- E4 : ils y sont tous
- E5 : pecno
- E6 : tu fermes ta queue
- E7 : (il) y en a une
- E8 : <... ?>
- E9 : t(u) as raison
- E10 : à l'oral à l'oral on va le faire
- P : oui/ mais si tu veux tu peux prendre des notes + yannis yannis <des élèves parlent entre eux> après je vous laisserai quelques minutes hein pour vous détendre ++ alors je vais vous distribuer des figures de style/ c'était promis ++ on va développer ça

Ces enseignantes ne vont pas hésiter à adopter une attitude menaçante pour leur propre face (*excuses, concession ou justification, soumission à une modification unilatérale du contenu du dialogue inter-discursif*) voire même une attitude abstentionniste et / ou compensatrice (*éventuellement après avoir tenté de rétablir la relation dissymétrique classique de l'interaction didactique*). Les places institutionnelles sont prédéterminées par la relation interpersonnelle de type scolaire (position haute / position basse) mais leur transgression / non-reconnaissance introduit une menace potentielle pour les enseignantes par une modification consécutive des places modulaires (c'est-à-dire du type d'interaction initié par les enseignantes, qui reste dans un champ didactique, mais qui revêt différentes formes suivant le type de séquence considérée) mais aussi des places discursives (c'est-à-dire des activités langagières en contexte de type scolaire initiées par les enseignantes). Cette situation conduit donc les enseignantes de B à jouer sur les places subjectives (mise en scène de soi au travers de stratégies d'amadouage / de conciliation / d'ignorance par les enseignantes) afin de maintenir les places modulaires initiées par elles-mêmes. Simultanément, les places énonciatives (au travers d'une atténuation de l'intensité des pronoms d'allocution et des temps choisis par les enseignantes) mais aussi un aspect des places discursives (puisque'il y a des séquences latérales de négociation secondaire en ce qu'elles vont gérer ces moments conflictuels) vont être des moyens au service des enseignantes afin de restaurer leur place institutionnelle et de facto leur place subjective qui en découle (expert / consultant) mais aussi leur place modulaire et discursive.

Les enseignantes des deux collèges présentent donc des registres discursifs hétérogènes : celles de B ont des procédés discursifs relevant majoritairement d'un registre négociatif, la relation interpersonnelle évoluant

donc dans le sens d'un rapprochement progressif réducteur de distance, les enseignantes allant jusqu'à privilégier la face des élèves au détriment de leur propre face (c'est-à-dire qu'en privilégiant la face des élèves elles désamorcent ainsi certaines situations potentiellement conflictuelles et / ou s'assurent ainsi une relation coopérative) ; tandis que celles de A ont des procédés discursifs relevant d'un registre plus distant voire conflictuel où les enseignantes occupent une position haute et leurs élèves une position basse conformément à l'asymétrie de l'interaction didactique où la distance doit être maintenue en toutes circonstances.

Une fois cette dichotomie des registres discursifs des enseignantes des deux collèges décrite, nous avons cherché à établir si les atteintes ou menaces portées à la face des enseignantes du collège B altéraient ou pas l'échange classique de l'interaction didactique, à savoir l'échange ternaire (question / réponse(s) / évaluation conclusive immédiate ou bien médiatae –nécessitant, dans ce cas, la mise en œuvre de stratégies d'obtention de réponse concluante-).

III- Relation interpersonnelle et séquence interrogative-informationnelle

Enfin, l'analyse a permis de mettre en évidence l'effet d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle, en fonction du milieu socioculturel des élèves, sur les composants de l'échange interrogatif-informationnel. Pour cette étude nous nous sommes servie des indicateurs utilisés par SPRENGER-CHAROLLES dans son étude d'un échange didactique en séance d'explication de texte (1983 : 68-72). Concrètement, le registre discursif de type coopératif observé en milieu défavorisé a un effet direct sur les stratégies d'évaluation de réponses non concluantes puisque parmi les stratégies les plus sollicitées figurent celles formées en tout ou partie d'un concessif, qui a une valeur indicielle et lénifiante, et qui présente l'avantage de ne pas remettre en cause la valeur de vérité du contenu de l'intervention de l'élève, mais aussi celles correspondant à des reformulations informationnelles constitutives d'indices pour les élèves afin de mener à bien la recherche de la réponse attendue. Par ailleurs, en milieu favorisé, la gestion de la relation interpersonnelle laisse également des traces dans la structure de l'échange interrogatif-informationnel puisque parmi les stratégies les plus utilisées figurent les réfutatifs, qui contestent la valeur argumentative de l'énoncé produit par l'élève ; la reformulation des questions, qui ignore la valeur tant argumentative que de vérité de l'énoncé de l'élève ; et la sollicitation de structures pré-établies quant à la forme des réponses qui est demandée aux élèves en activité métalinguistique. On voit bien en quoi ces différentes stratégies font échos à une gestion stricte de la relation complémentaire maître/élèves où les élèves sont très largement maintenus et perçus dans une position basse. Cependant, cette gestion différenciée des stratégies d'obtention de réponse concluante, ne modifie pas pour autant la taxinomie de ces procédés qui est commune aux enseignantes quel que soit le milieu considéré. Ainsi, si les élèves peuvent générer des relations conflictuelles et les enseignantes gérer ces mêmes situations, le traitement strict de la

tâche ne s'est jamais révélé altéré par des comportements conflictuels, c'est-à-dire qu'ils s'impliquent concrètement dans le traitement d'une question portant sur la compréhension (construction du sens et prise d'indices dans un texte). De même, les séquences conversationnelles élève(s)/élève(s), les séquences réactives et les séquences régulatrices qui sont caractéristiques à titre principal du collège à milieu socioculturel défavorisé n'interviennent que très peu durant les échanges question / réponse / évaluation conclusive, puisqu'elles interviennent à des moments de relâchement pédaogo-didactico-scolaire (les enseignantes tournant le dos à la classe pour écrire au tableau, distribution de copies et de photocopies, travail individuel/par groupe, avant et après les séquences composant le corps de l'interaction début de séance, ainsi que dans le cadre de séquences interrogatives-informationnelles, qui ne concernent que le collège à milieu socioculturel défavorisé et la séance de correction d'exercices de grammaire). Ceci conforte d'une part le fait que les élèves difficiles s'impliquent concrètement et activement au traitement strict de la tâche qui leur est impartie et d'autre part suggère que la relation complémentaire de type positionnement haut/positionnement bas est à son paroxysme dans ce type d'échange mais aussi et surtout que ces mêmes élèves satisfont au traitement de la tâche tout comme les élèves issus de milieux socioculturels plus favorisés. Ce constat invalide, pour le corpus considéré, les représentations attachées à la conduite des séquences pédagogico-didactiques des enseignantes du collège A sur leurs collègues du collège B. Toutefois, on ne peut éluder le fait que, si la démarche est la même pour tous les élèves, les élèves de milieu difficile éprouvent des difficultés plus grandes à produire une réponse concluante ce qui pousse les enseignantes à utiliser un plus grand nombre de stratégies afin d'obtenir une réponse pertinente et donc à poser moins de questions.

Conclusion

Notre analyse a montré une gestion différenciée de la relation interpersonnelle relevant de la population d'élèves considérée. Ainsi, les enseignantes en milieu socioculturel défavorisé ne réagissent pas ou bien feignent d'ignorer ou bien encore esquivent des menaces ou atteintes portées à l'encontre de l'une et/ou de l'autre de leurs faces. Plus précisément et généralement, lorsque sont produits à leur adresse des actes de langage de type directif et de forme ardente ou modeste, elles ne surenchérisent pas sur les propos des élèves ou bien abandonnent assez rapidement le combat de joutes verbales, et n'hésitent pas à avoir recours à des actes a-directifs portant une atteinte à l'encontre de leur propre face. Le phénomène strictement inverse se produit avec les enseignantes en milieu socioculturel favorisé, c'est-à-dire qu'aucune atteinte ou menace portée à l'une des faces de l'enseignante n'est tolérée, et par conséquent les enseignantes surenchérisent dans la gravité (de forme autoritaire) des actes de langage qu'elles adressent aux élèves considérés. A souligner que cette différence dans la gestion de la relation interpersonnelle est à son paroxysme dans le domaine intra-disciplinaire voire péri-disciplinaire, et qu'elle tend, tout de même, à s'atténuer à l'occasion du domaine extra-disciplinaire. Par

ailleurs, l'analyse a permis d'établir que cette gestion différenciée de la relation interpersonnelle a des incidences quant aux stratégies d'obtention d'une réponse concluante, dans le cadre de séquences interrogatives-informationnelles (ce dernier aspect, du fait des contraintes de temps, n'a été évoqué que très rapidement dans le cadre de cette communication).

Par conséquent, concernant les représentations des enseignantes, il s'avère que si dans le collège dit facile les élèves sont effectivement disciplinés et peu déstabilisateurs de la position réputée haute des enseignantes, dans le même temps ils se trouvent être étonnamment assujettis à l'autorité oppressive des enseignants et/ou aux respects des règles (registre discursif des enseignantes excessivement agonale). Les représentations sont effectivement conformes aux conclusions de l'analyse : à savoir l'absence d'incivilité et la sérénité du lieu de travail. Concernant le collège à milieu dit difficile, les représentations des enseignantes se confirment mais seulement partiellement. Effectivement, les élèves interrompent et chevauchent les propos des enseignantes très fréquemment et sont moins respectueux des règles de fonctionnement classique de la classe. Néanmoins, l'analyse a établi que l'interaction didactique ternaire fonctionne parfaitement et n'est pas altérée (ou très peu) de propos parasites, intempestifs. Ainsi, il s'avère que la séquence pédagogico-didactique est menée quasiment toujours à son terme.

Au terme de ce travail, où l'on constate que les stéréotypes ne se confirment qu'en partie et que les différences dans la gestion de la relation interpersonnelle sont liées aux milieux socioculturels des élèves considérés et dans une moindre mesure aux profils des enseignantes -la première hypothèse nous semblant dominante, c'est pour cela que nous avons choisi huit classes différentes, avec sept professeurs différents-, il serait intéressant d'étendre le panel constitué ici dans le cadre de recherches futures où le temps ne serait pas aussi strictement compté. On pourrait ainsi élargir les tâches étudiées, les collèges, mais aussi les enseignantes et adjoindre des enseignants. Par ailleurs, dans une perspective comparative interculturelle, les mises en relation doivent être encore plus systématique, du fait que, le plus souvent, tous les éléments sont soumis à la variation et que, donc, la multiplication des comparaisons interculturelles permettent de confirmer, d'infirmer ou encore de dégager des questions émergeant des données –communautés culturelles, similitudes interculturelles, fonctionnements urbains / ruraux, etc.- (TRAVERSO 2001 : 27-28). Finalement, nous soulignerons le fait que notre corpus est suffisamment vaste pour être représentatif, mais que notre travail ne peut prétendre à l'exhaustivité des possibles. Ce travail avait une visée ambitieuse qui peut être considérée sous certains aspects comme trop large, mais il permet de mettre en corrélation un grand nombre de variables, d'outils linguistiques. Ainsi, des modèles pourraient être construits qui demanderaient à être complétés ou falsifiés.

Références

BROWN Penelope, LEVINSON Stephen (1978), «Universals in language use: Politeness phenomena», in E.Goody (éd.) *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge, CUP : 56-289.

BROWN P., LEVINSON S., 1987, *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, CUP.

CROIZET Jean-Claude, DUTREVIS Michel, DESERT Marion et LEYENS Jean-Philippe (2003), « L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles », RIPS, tome 16, n°1.

GOFFMAN Erving (1971), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t1 *La présentation de soi*, t2 *Les relations en public*, trad. française 1973, Paris, Editions de Minuit.

GOFFMAN Erving (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1992), *Les interactions verbales* t. II, Paris : A. Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1996), *La conversation*, Seuil, collection Mémo.

PROVOST Valérie, YZERBYT Vincent, CORNEILLE Olivier, DESERT Michel et FRANCARD Michel (2003), « Stigmatisation sociale et comportements linguistiques : le lexique menacé », RIPS, tome 16, n°1.

SCHULTZ-ROMAIN Christina (2003), *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas, Université de Provence I, Aix-en-Provence.

SPRENGER-CHAROLLES Liliane (1983), « Analyse d'un dialogue didactique », *Pratiques*, n°40, pp. 51-76.

TRAVERSO Véronique (2001), « Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle », *Langage et Société*, 95, mars 2001, pp. 5-33.

VION Robert (1992), *La communication verbale. Analyse des interaction*. Paris, Hachette Université.

VION Robert (1999), « Linguistique et communication verbale », in M. Gilly, J-P. Roux et A. Trognon (éds), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.